

КУЛЬТУРА ВОПРОСОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В  
В ВОСЬМИЛЕТКЕ В ВЕНГРИИ

М. Варро

С третьей четверти XIX века и до наших дней вопрос является предметом научных исследований.

Здесь мы не будем касаться истории вопроса и результатов исследований западных, немецких и советских психологических школ. При изучении культуры вопроса мы пользовались работами Ф. Ленарда<sup>1</sup> и Ф. Надя<sup>2</sup>, которые с разных точек зрения пытались осветить проблематику теории вопроса.

Вопрос как явление тесно связан с повседневной жизнью и сопровождает нас с детства: достаточно вспомнить о детях -- и особенно их разных жизненных периодах, когда они постоянными вопросами мучают взрослых -- напр., на каждом шагу задают "почему?" и у нас не хватает знаний и сил удовлетворить их любопытство. /Любопытство, между прочим, в школьном возрасте постепенно исчезает у детей./ Спрашиваем и мы, взрослые: задаем себе вопросы разного характера, спрашиваем друг друга -- или из любопытства, или с целью получения информации. Как известно, работают государственные справочные бюро, бюро информации в разных местах, где можно получить ответы на наши вопросы. По телевизору, по радио часто организуются разные викторины по разным темам и вопросам под названием "Кто что знает?", "Кто сегодня выиграет?", а в Советском Союзе "Где? Что? Когда?". Вопросы играют важную роль в разных профессиях, напр., в работе криминалистов, врачей, психологов, но писателей тоже волнуют некоторые вопросы, на которые они пытаются ответить в своих произведениях. Вопрос стимулирует и развитие разных наук.

Вопрос и постановка вопроса касается и теории и практики педагогики /это альфа и омега педагогики/. На уроках, в школе тоже естественны вопросы, хотя положение другое, чем в жизни. Почему? В жизни спрашивает тот, кто чего-то не знает, а в школе преподаватель спрашивает того, кто не всегда знает. Эта ситуа-

ция скрывает в себе интересные моменты вопроса, на которые попытаемся ответить.

Вопрос, следовательно, неразрывно связан с процессом обучения и воспитания, и нельзя было бы в отрыве от обучения изучать его проблематику. Но мы должны в основном познакомиться с точной характеристикой вопроса, чтобы больше понять их типы, функции и место на уроке. Вопросы дают нам ценную информацию об учебном материале, о приобретении знаний и навыков учащихся, об отношении учителя -- ученика, об учениках и т.д. Перед нами стоит задача собрать больше практического материала для изучения проблематики вопроса.

В научных исследованиях эта тема связана в большинстве случаев с естественно-научными предметами, и только в последнее время появились публикации, где подчеркивается значение вопроса и в гуманитарных дисциплинах. Общехарактерно, что в специальной литературе больше внимания уделяется изучению культуры вопроса у учителей, чем у учеников. Что касается вопросов на уроках русского языка, в изученной нами методической литературе мы почти не нашли подходящего материала для этой статьи. Науки -- дидактика и педагогика -- занимаются вопросом как методом говорения, и установлено, что вопрос безусловно полезен для процесса обучения и играет большую роль в развитии личности школьников.

В методике, конечно, вопрос понимается и изучается шире, чем в вышеупомянутых науках. Вопросы, которые ставятся на уроке русского языка, определяются разными факторами, напр.: особенностями самого предмета, типом урока, возрастом учеников, их знаниями, подготовленностью преподавателя, поэтому бывают разные вопросы и связанные с ними методы.

Почему мы выбрали восьмилетку для исследования вопроса как явления? В восьмилетке ученики впервые встречаются с русским языком, здесь формируется основа для накопления дальнейших знаний. Очень важно, чтобы эта основа была прочной: поэтому в восьмилетке учитель должен с самого начала целеустремленно приучать учеников к вопросам, учить их понимать и задавать вопросы. В

учебной программе по русскому языку находятся разные указания относительно требований, предъявляемых учителю<sup>3</sup>. В 4-ом классе: ученик должен понимать короткий устный вопрос, поставленный ему в связи с пройденным материалом. В 5-ом классе: ученик должен понимать простые устные вопросы, которые связаны с темами учебной программы. В 6-ом классе: ученик должен задавать вопросы к картинкам, связанным с темами учебной программы и отвечать на них. В 7-ом классе: то же самое, но добавляется одно: ученик должен вести разговор об изучаемых темах и говорить о себе. В 8-ом классе: ученик должен уметь задавать вопросы к текстам учебника и в двух-трех предложениях отвечать на них, ученик должен вести беседу и принимать в ней участие. Конечно, подробный анализ учебной программы не включается в нашу задачу, но здесь хотелось бы подчеркнуть важность вопроса, который тесно связан с коммуникацией.

В обучении иностранному языку задача учителей прежде всего состоит в том, чтобы развивать коммуникативные способности учащихся. Умение говорить и на начальных этапах означает, что ученик попадает в состояние готовности заговорить на иностранном языке, что он уже владеет достаточными языковыми средствами, с помощью которых готов к коммуникации. Этот процесс у учеников с разными способностями происходит и совершенствуется по-разному. Разумеется, для того, чтобы заговорить и потом разговаривать на русском языке, учащийся должен понимать вопросы, заданные ему. В восьмилетке осуществляется первая степень понимания, которую мы наблюдали на практике: услышав вопрос, ученики сначала переводят его на родной язык про себя, а потом пытаются "перевести" мысли на русский язык и только потом могут ответить. Таким образом замедляется темп речи и характерным остается венгерский склад мышления.

Из вышесказанного вытекает, что наш предмет -- обучение иностранному языку -- имеет такую специфику: 1/ обучение идет не на родном языке; 2/ кроме воспитательных и культурных целей наш предмет имеет и цель прививать навыки коммуникации. Итак, вопросы учителя могут преследовать несколько целей:

1. учитель может задавать вопросы с коммуникативной целью, и он стремится развивать навыки понимания и навыки говорения; 2. учитель задает вопросы с целью развития логического и самостоятельного мышления учащихся; 3. вопросами с целью активизации учащихся учитель стремится возбудить интерес к теме; 4. с целью развития критического мышления учеников учитель стремится ставить вопросы до некоторой степени "провокационные"; 5. вопросы играют большую роль и при осуществлении цели, связанной с проверкой знаний учащихся /это зависит от индивидуального или коллективного опроса/.

В этой статье мы занимаемся устными вопросами. Наш предмет -- русский язык -- по сравнению с другими отличается и тем, что вопросы, заданные в начале урока, так называемые вопросы тренировочной речевой зарядки /"Кого нет?", "Почему он отсутствует?", "Кто болен?"/, имеют не только организационный, информативный характер, но и предполагают ответы на русском языке, а это значит, что ученики здесь базируются на автоматизированных навыках. Следовательно, эти вопросы не формальные, а способствуют приятной атмосфере урока, помогают детям переключить артикуляционную базу на русский язык. Вопросы преподавателя должны быть простыми, ясными, короткими и понятными и для плохо успевающих. Рекомендуется ставить вопросы однократно и не "нападать" на учеников с несколькими вопросами: надо однозначно формулировать вопросы и не стоит перестраивать их 2--3 раза. Следует принимать во внимание правильный темп речи, который должен быть естественным: чрезмерно замедлять темп речи не рекомендуется -- ведь таким образом мы внушаем ученикам внутренний перевод на родной язык. Хотя неправильно, но на практике часто бывает, что преподаватель последовательно 2--3 раза повторяет те же самые вопросы. Такое повторение не имеет никакого отношения к коммуникации, является весьма искусственным: "ведь в жизни им никто не будет повторять вопроса несколько раз"<sup>4</sup>. В качестве недостатка можно отметить и такую практику в работе учителей: вопросы часто звучат на родном и на русском языках. Конечно, при объяснении нового материала, особенно грамматического, при уточнении

того или другого языкового явления необходимо обращаться к родному языку. Но когда задаются вопросы, которые всем хорошо известны, ни в коем случае не стоит переводить их на венгерский язык. Бывают и лишние, пустые вопросы -- также на венгерском языке: "Hogy szoktuk ezt csinálni? Megtanultad a leckét? Mást nem tudsz mondani?".

В нашей статье не рассматривается проблема параллельного присутствия родного языка на уроке русского, иностранного языка, но мы придерживаемся того мнения, что необходимо стремиться ставить вопросы по-русски. Есть еще недостаток: часто звучит вопрос после объяснения нового материала: "понятно?", "Вы поняли меня?"

Методисты считают, что в этом случае лучше, если вместо таких общих вопросов мы проверяем на практике /в ситуации, в упражнениях, с помощью содержательных вопросов../, в самом деле поняли ли ученики преподавателя. Преподаватель в связи с текстами учебников должен уметь читать между строчками, умело выбрать, уловить те действия, тех героев, те обстоятельства, которые близки ученикам, которые их интересуют, и в результате задавать актуальные, персональные вопросы.

Тексты не обеспечивают той нормальной напряженности, которая обычно возникает между говорящими. По тексту учебника все факты всем знакомы и поэтому никого не интересует вопрос такого типа: "Мы читаем об Ире. Она ходит в школу. Она отличница.." и в связи с этим вопросы: "О ком мы читаем?" "Куда ходит Ира?"..<sup>5</sup> Конечно, вопросы репродуктивного характера нужны при закреплении материала, при повторении, при разучивании вопросительных слов, но надо искать возможность для постановки более сложных вопросов проблемного характера: "почему?", "как вы думаете?", "это правда?", "а по-твоему?". Таким путем говорение учеников становится более продуктивнее, самостоятельнее.

Для коммуникации важную роль играет диалог: здесь связываются вопросы, возникающие между учениками. Коммуникация не

осуществляется без диалога, а успех его зависит от того, умеет ли ученик спрашивать. Обучение учеников относящимся к диалогу речевым средствам, авербальным знакам /жестам, мимике/, понимание их -- одна из трудных задач.

Как ни стремимся мы к жизненности диалогов, на уроках мы создаем учебные ситуации. "... и для того, чтобы построить фразу на русском языке, учащийся должен прежде всего ориентироваться в ситуации, оценить то, что он хочет сказать, с позиции человека, язык которого он изучает. В этом смысле учитель должен быть неутомимым в поисках путей вовлечения учащегося в настоящее коммуникативное взаимодействие, изобретателем в приемах, как заставить их "разговориться"<sup>6</sup>. В этой работе -- а именно в обучении учеников умению спрашивать -- большую помощь оказывают нам микродиалоги: напр. -- Вы не скажете, сколько стоит билет?

-- Не знаю. Заметим, однако, что диалоги полезны только в том случае, если мы научим детей речевым клише: к сожалению, не знаю  
конечно, знаю.

Микродиалоги служат и образцами для усвоения и закрепления грамматических явлений: напр.: -- У кого есть часы? -- Кому 2 года?  
-- У меня. -- Сестре.

С помощью микродиалогов создается возможность активизировать все больше учеников, заодно обеспечивая то, чтобы ученики задавали вопросы друг другу при быстром темпе речи. Нужно обратить внимание на расспрос, который является средством улучшения культуры диалога учащегося, поскольку учит его не останавливаться на одной реплике. Надо учеников научить обмениваться ролями: напр.:

-- Где ты был вчера?  
-- Я был в кино? А ты?  
-- Я в театре.

В диалогах, как нам представляется, очень важна роль преподавателя: берет ли он на себя роль одного или другого собеседника, задает ли он неожиданные вопросы, вмешивается ли он в разговор,

является ли он партнером ученика: все это стимулирует учеников к активности. Недостаточно исчерпаны огромные возможности текстов учебника и на самом уроке, в плане вопросов со стороны ученика к учителю. Надо организовать такие ситуации, где ученики могли бы обратиться к учителю и таким образом упражнялись бы в обращении на "Вы".

Согласно наблюдению Ф. Надя<sup>7</sup>, ученики меньше спрашивают, чем это допускает их знание. Хорошо было бы осуществить более трезвое распределение работ на уроках, чтобы наши ученики больше спрашивали. Вопросы учащихся имеют симптоматический характер, они показывают недостатки в работе учителя, личность спрашивающего ученика, отношение его к предмету. Ученики ясно знают свои проблемы, знают, в чем их недостатки, но по разным причинам не смеют или не хотят спрашивать /причины разные: их неподготовленность, равнодушие, скованная атмосфера урока.../.

Не типизируя вопросы учеников, сделаем общие выводы: в младших классах больше вопросов, чем в старших, и лучшие ученики больше и содержательнее спрашивают, чем малоуспевающие. Большинство вопросов связано с изучаемым текстом, учеников интересуют новые слова, их точное значение, как говорят то или иное по-русски. Многие вопросы относятся к организационной части урока: "На какой странице урок?", "Сколько предложений писать?", "Какую отметку я получила?" Эти вопросы звучат в основном на венгерском языке, нужно обратить больше внимания на то, чтобы ученики привыкали выражать свои мысли по-русски.

Преподаватели стремятся научить учеников спрашивать и в этой работе, пользуются разными техническими и наглядными средствами. И тематические картинки и слайды, и вопросы к ним активизируют мышление учеников, побуждают их самостоятельно конструировать вопросы. Надо дать возможность для живой фантазии детей и творческого мышления. Учитель должен быть открытым перед ученическими вопросами, но разумно отделять те вопросы, которые в самом деле проблемные, от вопросов, которые задаются ради выступления.

Вопрос и мышление тесно связаны: все предметы должны преследовать цель развития мышления учащихся. Если глубже познакомиться с учебной программой, то там нет никакой ссылки на эту задачу учителя. Одним из эффективных, проверенных на практике средств активизации работы мысли учеников, являются вопросы проблемного характера. Неоднократно наблюдалось, что вопросы, относящиеся к текстам учебника, иногда довольно упрощены, напр.: "что делает отец?", "что делает мать?", "а потом?", "кто накрыл на стол?", "кто еще накрыл на стол?", "что мы видим на картинке?" Мы рекомендуем задавать такие вопросы: "нравится тебе наш герой, почему?", "почему симпатичная девочка Света?", "представь себя на месте Иры, что ты будешь делать на ее месте?".

В процессе наблюдения мы неоднократно замечали, что более или менее сложные вопросы учителя вызывали у учащихся затруднения.

Однако, эти затруднения заставляли их максимально напрягать память и активизировать работу мысли. Вопросы, направленные на самостоятельное мышление, могут вызвать согласие, несогласие, даже споры. Мысли сопровождаются эмоциями: приятная атмосфера урока высвобождает мысли и фантазию ученика, смело выдвигающего свои проблемы -- вопросы. Это закаляет их волю, они стараются больше заниматься языком, чтобы свои мысли высказать учителю и товарищам по классу.

Несколько слов о роли вопроса при проверке знаний учеников. При этом правильнее акцент ставить на автоматические знания, усвоенные прочно. Здесь также уместно задавать вспомогательные, дополнительные и неожиданные вопросы. Они могут ставиться и учениками, и преподавателями. Вопросы играют большую роль при оценке учеников, это можно делать сначала под руководством учителя, потом ученики, усвоив этот метод, самостоятельно могут оценивать друг друга, и таким образом развивается их критическое чутье. Напр.: "какую отметку ставить ей?", "как она ответила?" "как ты думаешь, можно ли ей поставить 5?"

Преподаватели на уроках русского языка часто варьируют вопросительные предложения разных типов: с вопросительным словом



и без него, неполные вопросительные предложения. Рекомендуем чаще осуществлять на практике интонационные упражнения для улучшения произношения учеников.

В связи с вопросительными предложениями наиболее характерные ошибки у учеников бывают в большинстве случаев в технике постановки вопроса: это вытекает из недостаточного знания учащимся вопросительных слов и интонации вопросительных предложений.

По работе Ф. Нады<sup>9</sup>, учителя относятся к разным типам, судя по вопросам, которые они ставят на уроках. По его наблюдению, число вопросов преподавателей не зависит от разного учебного материала предметов. На уроке по любому предмету может быть и среднее количество вопросов и большое количество вопросов. Что касается преподавателей русского языка, этот вопрос еще не исследован и материал полностью не изучен.

Итак, учителя подразделяются на тех:

которые задают минимальное количество вопросов, т.е. от 14 до 53 вопросов;

которые задают незначительное количество вопросов, т.е. от 54 до 64 вопросов;

которые задают среднее количество вопросов, т.е. от 69 до 83 вопросов;

которые задают большое количество вопросов, т.е. от 84 до 110 вопросов;

которые задают максимальное количество вопросов, т.е. от 110 до 177 вопросов.

Конечно, от количества вопросов не зависит эффективность обучения: чрезмерно много вопросов разделяет урок на части /урок становится атомистическим/ и активизация учащихся будет поверхностной, а небольшое количество вопросов приведет к скучным урокам и равнодушным ученикам. Учителям необходимо планомерно готовиться к вопросам, планировать их и хорошо уметь задавать их. Здесь уместно припомнить изречение /Де Гармо/: "Хорошо задавать вопросы -- это то же самое, что хорошо преподавать".

Примечания

1. Lénárd F., Barabás K. A tanárok kérdései. -- Pedagógiai Szemle. 1957, № 2; Lénárd F. A tanulók kérdései egy olvasmánnyal kapcsolatban. -- Pedagógiai Szemle, 1957, № 4; Lénárd F. A gondolkodás hétköznapijai. Bp., 1982.
2. Nagy F. A tanárok kérdéskulturája. Bp., 1976; Г.В. Рогова. Вопросы организации обучения иностранным языкам в старших классах. -- ИЯШ, 1965, № 5.
3. Lénárd F., Molnár Edit. A tanári kérdések vizsgálata a gondolkodás fejlesztése szempontjából. -- Magyar Pedagógia, 1962, № 1; Mirnné Kittler J. A tanulók kérdéseinek szerepe a tanítási órákon. -- Pedagógiai Szemle, 1983, № 12; Zsolnai J. A tanulói kérdések tipizálása és vizsgálatuk egy lehetséges módja. -- Pedagógiai Szemle, 1975, № 6; Lénárd F. A megértés problémája a tanulók kérdései alapján. Tanulmányok a megértés lélektanából. Bp., 1959.
4. Г.В. Рогова. Вопросы организации обучения иностранным языкам в старших классах. -- ИЯШ, 1965, № 5.
5. Lieber Pálné. A kommunikáció--központu orosznyelv--oktatás néhány kérdése. Tankönyvkiadó, Bp., 1983.
6. В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. -- Русский язык, 1976.
7. См. Ф. Надь. Ук. соч.